

**EL RETO DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN.  
OTRA CRÓNICA A 7 DE MARZO DEL 2008**

Felipe Trillo Alonso  
*Universidad de Santiago de Compostela*

**INTRODUCCIÓN**

Suponiendo que alguien llegue a leer esto, y por si acaso fuera de mi gremio (profesor de universidad, especialmente del campo de las ciencias sociales y más específicamente de educación), no está mal que sepa que lo que sigue es un artículo de opinión, de modo que no vale nada.

Sépase que el género del ensayo simplemente no cuenta. Y es que, si no se trata de un artículo de base empírica (a veces empiricista) publicado en una revista de tipo A con no se cuál índice de impacto que se debe rastrear (como los perros la caza), lo que sea que se escriba es tan irrelevante para los evaluadores oficiales de la calidad que se diría que ni tan siquiera existe.

Siendo así, la opinión cada vez más extendida es que quienes escriben estas cosas pierden el tiempo. Téngase en cuenta que un trabajo así, groseramente se desprecia (sic) por esa especie de inquisición académica que representa la política de los sexenios de investigación; política que muchos (observo) critican por las sacristías pero contra la que pocos se rebelan públicamente. Quizás porque algunos de los más críticos y a los que más respeto y aprecio entre mis colegas han formado parte de esas comisiones y asumido sus criterios, dejándome perplejo.

De tal modo, en fin, que escribir algo como lo que sigue es casi una frivolidad, se diría que un mero divertimento sino incluso una iniciativa suicida.

Sin embargo, no se qué es lo que tiene de vértigo profesional, de desafío intelectual, de experiencia solidaria desinteresadamente compartida que, pese a todo, algunos todavía escribimos estas cosas.

¿Qué cosas?

Pues algo sobre “el reto de las titulaciones de educación en el siglo XXI”; ese fue el título del trabajo que me encomendaron y al que, no se si con acierto, he intentado ceñirme: Primero porque uno es (a veces) disciplinado, pero sobre todo porque este monográfico aborda con tal amplitud y minuciosidad cuanto tiene que ver con el actual (yo no diría “nuevo”) escenario académico y profesional que estamos viviendo aquí y ahora (otra cosa es el que podamos vivir), que debo evitar invadir los otros ámbitos de análisis y reflexión encargados a los demás compañeros, de los que me honra ser telonero en esta revista.

Ahora bien, ¿cuáles son las titulaciones de educación en el siglo XXI? Lo razonable sería responder a esta pregunta una vez que terminara el siglo pero, como me temo que no voy a estar por aquí para entonces, sólo puedo responder lo que a día de hoy (uno cualquiera de marzo de 2008) soy capaz de ver y como mucho vislumbrar.

En esa dirección, dos competencias (ahora tan de moda) se hacen precisas: analizar lo que ocurre y anticiparse a lo que viene (o nos sobreviene). No me inquieta mucho hablar de lo que veo, si bien la mía es siempre una visión personal e inevitablemente limitada con la que muchos no estarán de acuerdo, pero eso de aventurar hacia donde vamos se me antoja mucho más arriesgado por más que resulte tan conveniente. Si tomamos en cuenta (por si sirve de espejo) que yo redacté mi Tesina en 1980 en una vieja Olivetti de carro manual, a la que sustituí por una eléctrica en 1986 para la Tesis, y por un Macintosh Plus de 800 K de disco duro y otros tantos en la disquetera externa para la Titularidad en 1989, y que bajo ningún concepto imaginaba por entonces a donde podríamos llegar con todo esto de las Nuevas Tecnologías: mi capacidad de anticipación a los tiempos se revela muy corta. Pero, si junto a esa revolución tecnológica que no fui capaz de avistar, le añadimos el hecho de que me formé en una universidad provinciana, cerrada en si misma (como lo eran todas las de España en las décadas de los setenta y la mayor parte de los ochenta), con un mayoritario cuadro de profesores castrantemente jerarquizado y con planes de estudios saturados de contenidos centrados en la lógica de las disciplinas, de modo que todo esto (tan actual) de una Universidad europea e internacional, democratizada y centrada en el aprendizaje autónomo de los estudiantes resultaba simplemente una quimera: no me queda más remedio que reconocer que en esto de adelantarse a los tiempos “necesito mejorar”.

Aún así me arriesgo y tiro para adelante. Consciente de que mi primer problema es encontrar una estructura para el análisis y la reflexión, procedo como suelo hacer siempre en estos casos, y después de mirar alrededor en

busca de ayuda y de marearme con tantos y tan sugestivos estímulos, me detengo, resuelvo mirarme a mi mismo y me pregunto: ¿quién eres tú para escribir sobre esto?

Está claro que al margen de mi condición existencial más íntima (que no viene a cuento), la única razón que intuyo justifica que me hayan invitado es el hecho de haber participado muy activamente, desde la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación y durante los primeros tiempos (ahora estamos en los segundos), en todo este asunto de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Si así fuera, lo más peculiar de mi aportación perteneció entonces como ya tengo explicado (Trillo, 2006) al ámbito de la política académica, entendida como reflexión que trata de promover la toma de decisiones colegiada y la puesta en marcha de acciones colaborativas de mejora. Consecuentemente, esa será también la perspectiva de mi aproximación a este tema en este momento, que de nuevo adopta la forma de una crónica de lo que nos está sucediendo.

La perspectiva de política académica me lleva a hacer especial hincapié en las decisiones que afectan a la Universidad y sus efectos (o tal vez debería decir estragos) sobre el conjunto (o buena parte) de la comunidad universitaria en la que se desarrollan las titulaciones sobre las que debo reflexionar. Siendo así, esa interpretación política lleva implícita cierta aproximación sociológica (por más que no profundizo en los procesos seguidos para tomar tales decisiones), de modo que si acierto en el empeño lo que digo merecería un comentario de este tipo: “eso es lo que yo pienso” o bien, “no estoy de acuerdo pero es verdad que mucha gente dice esas cosas”. Naturalmente, si errara, el comentario sería este otro: “este escribe lo que se le ocurre; ni caso”.

Insisto: lo que sigue es mi visión del asunto. Y como cada día que pasa estoy menos seguro de saber donde me encuentro, no es improbable que lo que digo se deba desechar sin más. Ahora bien, en ese caso sépase que no habrían sido sinceros la inmensa mayoría de colegas con los que hablo y que me transmiten una percepción de la realidad que absorbo cual esponja y que, de alguna manera, he intentado reflejar en estas páginas. Especialmente eso, sí: reflejar el cómo lo estamos viviendo; pero con la peculiaridad añadida de que en esta ocasión no atiende tanto a las razones como a las emociones.

En estos tiempos en los que se habla tanto de educación emocional (equivalente al “sentidiño” gallego), quizás no resulte tan disparatado ocuparse de las emociones (léase: “Estado de ánimo caracterizado por una conmoción orgánica, consiguiente a impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos, la cual produce fenómenos viscerales que percibe el sujeto emocionado, y con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión”) y hasta de las sensaciones (léase: “impresión que las cosas producen en el alma”, o si se prefiere en la conciencia). Además, alguien tendría que hacerlo y ¿por qué no yo? -me dije-, que al cabo investigué sobre el desamparo aprendido en los centros esco-

lares. Así que asumí el riesgo de que esta crónica me saliera sentimental (léase: “que afecta sensibilidad de un modo ridículo o exagerado”). De verdad: ¡Adoro el Diccionario!

## **1. MI UNIVERSIDAD NO ES DE ESTE MUNDO: LOS ESTRAGOS DE UN PERVERSO SISTEMA DE INCENTIVOS**

Bueno, también cabe la posibilidad de que sea yo el que no es de esta Universidad. La duda se me plantea porque, francamente, al nivel de las disposiciones legales y normativas que rigen la vida universitaria (otra cosa son los hábitos, que persisten), a aquella Universidad del “alma mater” en la que yo me formé -que incluye la LRU de 1983-, y en la que hasta hace bien poco creía que aún me encontraba, lo cierto es que no la conoce ni su madre.

No voy a caer en la tentación de sugerir que cualquier tiempo pasado fue mejor; que cada cual elabore sus propias conclusiones. Pero tengo para mí que desde que comenzamos con lo de la evaluación de la calidad (allá por 1995) como gran reclamo para la mejora (que tanta falta hacía), pero sobre todo desde que se exacerbaron sus aspiraciones, se confundieron sus objetivos y su metodología y las consecuencias se hicieron más agresivas, en especial a través de la ANECA (por el 2002, como quien dice antesdeayer), todo se ha ido precipitando hasta hacer que algunos (en el plano reglamentario) no nos reconozcamos.

Espero se disculpe que no haga un análisis pormenorizado de las diferentes disposiciones legales y normativas, identificando sus pros y sus contras; seguramente no sabría. Conste que espero hacerlo algún día cuando encuentre un doctorando animoso dispuesto a evaluar a los Ministros del ramo. Pero mi intención ahora es mucho más modesta: se trata tan sólo de expresar el cambio de cultura que hemos experimentado en los últimos veinticinco años (lo que coincide, por cierto, con toda mi vida como profesor), y que de una manera casi desquiciante se ha precipitado durante estos últimos cinco o siete. El relato, pues, que sigue, es el de la memoria (siempre selectiva y con probables lapsos) que puede guardar cualquier profesor que haya vivido esa época.

Como dije, primero fue la LRU (1983), que nos organizó por áreas de conocimiento y departamentos, que democratizó sin duda a la Universidad (no sin algún exceso) y que defendió claramente su autonomía (a mi juicio). Siendo así, vivimos tiempos de cambio en la segunda mitad de los ochenta y a lo largo de todos los noventa, que dieron no pocos frutos, por más que, como es lógico, muchos problemas tanto antiguos como emergentes nos inquietaran y reclamaran nuestra atención. Entre otros: los procedimientos de selección del profesorado que sumaron a las ya antiguas, nuevas formas de perversión (tanto para numerarios como para contratados); y especialmente los planes de estudio (la reforma de 1987 que cambió los de 1979, y supuso la incorporación del sistema de créditos), incluso con nuevas titulaciones como educación social (1991) y

psicopedagogía (1992), y cuya elaboración supuso una experiencia inédita para la mayoría de los profesores, entre los cuales hubo quienes tanto en las comisiones ministeriales como en las facultades destacaron por su clarividencia y altura de miras y quienes lo hicieron por su codicia y miopía.

Pero lo cierto es que, tras un cierto tiempo naturalmente convulso las aguas volvieron a su cauce y pocas épocas fueron más fructíferas, como dije, al menos para las titulaciones de Educación. Los títulos de Magisterio (con esa denominación desde 1991 y como consecuencia de la LOGSE de 1990, mucho mejor que la de Profesores de E.G.B., de 1971 después de la Ley General de Educación de 1970), que también actualizaron sus planes en el 2000, se consagraron como plenamente universitarios (recuérdese que fue en 1971 cuando se habían incorporado a la Universidad), y en ese marco de reconocimiento, sobre todo desde finales de los ochenta, las áreas de las didácticas específicas se desarrollaron de forma vertiginosa y junto a éstas todas las demás de Educación dieron lugar a numerosos doctores, titulares y catedráticos de universidad, a líneas de investigación, proyectos subvencionados, colaboración internacional, actividades de extensión, numerosas publicaciones y una entusiasta proliferación de revistas propias del campo más o menos especializadas. A lo que cabe añadir la creación de la mayoría de las Facultades de Educación actualmente existentes (se denominen como se denominen), bien mediante procesos generales de integración (que siempre apoyé y aplaudí) de las antiguas Escuelas de Magisterio y las Secciones de Pedagogía (por más que persisten excepciones), bien mediante el desarrollo de las primeras a través de la incorporación a su oferta educativa de titulaciones como las de psicopedagogía y educación social (razonable u oportunista según los casos).

En ese contexto, ilusionante, hicieron su carrera (yo también) la mayoría de los profesores que ejercen hoy como tales en las titulaciones de educación (y en las otras, pero éstas son las que nos ocupan). Es un plazo amplio de tiempo y los hay más o menos jóvenes (diez o doce años arriba o abajo) de entre los de esa cohorte; después vinieron otras colegas, así, en femenino, por su abrumadora mayor presencia en contraste con lo que ocurría antes. De aquellos, algunos fueron de hecho los artífices del cambio (pertenecían a los movimientos de PNNs de inicios de los setenta), otros nos sumamos desde el inicio (quizás sólo porque nos vimos envueltos) y otros llegaron cuando ya se había recorrido un largo trecho. En cualquier caso, lo que deseo destacar (sin idealizar) es que fue tiempo de crecer, de germinar, de dar frutos, y que la Universidad española hoy es lo que es (al menos por el momento) gracias al modo de actuar de entonces (mucho más desprendido, mucho menos interesado), y en especial -quiero destacarlo- a la forma de valorar y de reconocer aquél trabajo, que es lo que, a mi juicio, más ha cambiado y para mal. Claro que, quién sabe, es que ya me hice viejo para adaptarme (y digo en singular lo que podría ser en plural), pero lo cierto es que eso de los incentivos con lo que el subtítulo de este apartado ha cambiado. Y que nadie confunda prosaicamente incentivos con prebendas, no; incentivo es, según la Real Academia, lo "que mueve a desear o hacer una cosa; estímulo".

Retomando las iniciativas, debe constar en cambio (para sonrojo de muchos) que el modelo de formación de profesores de enseñanza secundaria, el denominado CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), ya por entonces absolutamente periclitado y desarticulado (nació con la Ley General de Educación de 1970), fue lo único que permaneció inalterable.

Por supuesto, durante ese tiempo de 14-17 años también hubo ocasión para generar o reproducir: grupos de poder, familias enfrentadas, departamentos recelosos, áreas anquilosadas, crecimientos desparejos y agravios comparativos, centros precarios de recursos tanto materiales como humanos (escasa masa crítica), planes de estudios hinchados con algunas optativas ridículas y contenidos obsoletos, profesores parásitos y oportunistas, investigaciones vacuas, doctores y otros grados de rebajas, etc.

Siendo muchas de estas cosas las que, más tarde, pero todavía en el seno de la LRU, aconsejaron promover la evaluación de la calidad como un buen recurso para su desarrollo institucional: fue allá por 1995 con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad, por entonces dependiente del Consejo de Universidades como garante, en mi opinión, del respeto debido a la autonomía universitaria.

También a esa época, por cierto, corresponden los engendros de los quinquenios y los sexenios, como el Real Decreto de 1989 que regulaba, conviene recordarlo, el sistema de retribuciones del profesorado universitario, por entonces ya muy mermado en su poder adquisitivo, y como alternativa a una subida lineal de los sueldos que los sindicatos -ya ni me acuerdo-, no supieron o no quisieron batallar. De modo que aquello, visto lo visto, reúne todas las acepciones de engendro: “plan mal concebido, sin la proporción debida, de índole perversa”.

Ahora bien, como anticipaba, es como si todo eso sufriera una mutación y se desbocase con la llegada de este milenio. Primero la LOU del 2001, tan estéril (por diversos motivos), y que provocó un rechazo alentado por los rectores que, sin embargo, después asumieron encantados cuanto ésta proponía sobre su sistema de elección y otras prerrogativas. Muy pronto, en el marco de la anterior, la creación de la ANECA en el 2002, con lo que supuso de conferir a una agencia externa la acreditación obligatoria de muchos de los servicios y de la oferta de las universidades (las bibliotecas y la mención de calidad para los programas de doctorado, de lo que se desprende que hay otros que no la merecen), y la evaluación supuestamente voluntaria para las universidades de sus titulaciones y de su actividad docente, investigadora y de gestión: todo lo cual yo lo considero como un grave atentado a su (nuestra) autonomía; sólo reparado en parte por su actual dependencia orgánica del MEC. Por fin la Ley sin nombre del 2007, pues se la conoce por aquella que viene a modificar (“Ley Orgánica por la que se modifica la LOU”), que ya hace falta ser poco creativos o tener escaso interés.

Y entre esas coordenadas temporales, que implican dos gobiernos de distinto signo (PP y PSOE) y tres ministras (las profesoras Castillo, San Segundo y Cabrera), sobrevino un aluvión de acontecimientos y disposiciones, de órdenes y contraórdenes, de rumores lacerantes alentados por el secretismo oficial (que es lo contrario de la transparencia, no se olvide) tanto del Ministerio como de las consejerías autónomas, agencias varias y también los rectores (pues al respecto no se salva nadie), así como de leyes y decretos aprobados *in extremis* al final de las dos últimas legislaturas (de la segunda del Sr. Aznar y de la primera del Sr. Zapatero). Así encontramos:

- a) La eclosión (o erupción) del llamado espíritu de Bolonia y la convergencia (luego “adecuación”) al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Numerosos planteamientos e iniciativas tienen que ver con esto, asunto que no deja de sorprender que pueda provocar percepciones tan enfrentadas: pues si unos lo consideran una fuente de inspiración para la innovación de las universidades y la mejora de la oferta pública abriendo la institución a las necesidades sociales, otros simplemente ven ahí una coartada para sojuzgarlas y para reducir drásticamente el gasto de esa oferta desmantelando buena parte de la misma en función de los intereses del mercado. De tal manera que, la inicialmente razonable propuesta de homologar las universidades para que se reconocieran mejor y se apoyaran mutuamente en el seno de la Unión Europea, para algunos se ha convertido de hecho en todo lo contrario, es decir, en un alevoso proceso de desregulación del sistema universitario público, en un insultante proceso de desconsideración de lo propio en función de supuestos mejores modelos foráneos, y en un agresivo proceso de exacerbada competitividad según el clásico modelo del “todos contra todos”.

¿Quién tiene razón? Mentiría si dijera que lo se, si bien, lo confieso, desde siempre me inclino más hacia la segunda versión. Que, de ratificarse, me confirmaría algo que ya presuponíamos cuando todo esto empezó: que afrontábamos un proceso de “reconversión” (no innovación) de la universidad, sólo que a coste cero, sin indemnizaciones ni prejubilaciones (con las que muchos, por cierto, bromeaban al principio).

Pero no acaban aquí los dilemas ni las tensiones generadas a partir de lo del EEES. No hay que hacer un gran esfuerzo de memoria para recordarlas pues todo eso ha ocurrido como quien dice hace unos días y nos sigue pasando:

- b) Recuérdense pues que el discurso sobre una formación basada en las competencias (discutible) y el aprendizaje autónomo (con lo que estoy de acuerdo), y su propuesta de un sistema de transferencia de créditos con un nuevo computo de su duración en horas que contempla el trabajo de los estudiantes (lo que es aceptable), están en el origen del esfuerzo ímprobo y no carente de conflictos que supuso elaborar los

Libros Blancos de las diversas titulaciones; algo que hubo que hacer además contra reloj (¿para qué aquellas prisas?). Recuérdese, a propósito de esto, que la titulación de Psicopedagogía no pudo ser desarrollada porque las de segundo ciclo se posponían (*sine die*, como se vio) y que, a diferencia de otros, asumimos reducir la oferta en las titulaciones de Magisterio (con buen criterio en mi opinión).

- c) Recuérdese que al mismo tiempo, diversas iniciativas sobre la reforma de las metodologías docentes en la Universidad se extendieron por doquier. Vaya por delante mi reconocimiento acerca de su necesidad. También mi aprecio por la mayoría (hay de todo), ya adopten el formato de congresos o el de cursos de formación en cada campus. Ahora bien, hay un punto de partida en todo esto, que a pesar de que soy muy crítico con la práctica docente actual, a mi se me antoja obsceno. Y es esa idea, como si de un pecado original se tratase, de que todos los profesores (salvo raras excepciones) habrían abandonado por completo su responsabilidad en este asunto. Y aún habiendo mucho de eso, es verdad, ese no puede ser el punto de partida porque denigra injustificadamente a todo el colectivo de profesores que, según parece, seríamos pésimos, es decir, culpables hasta demostrar lo contrario.
- d) Recuérdese también una como sensación de frustración en el ambiente cuando veíamos que se ponían en marcha algunas iniciativas para la mejora de la docencia, extraordinariamente costosas pero ilusionantes (al menos a mi me sedujeron), y que sin embargo no cuajaron en propuestas o recomendaciones concretas. Recuerdo una en particular, probablemente paradigmática y por eso la menciono, auspiciada por el Consejo de Universidades y la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, que parecía que iba a convertirse en un referente de innovación a la vista del despliegue de medios y de apoyo institucional pero que, aún resultando muy estimulante para muchos y sin duda bien intencionada para todos, dio a luz, como la montaña, a un ratón, evidenciando que los descubrimientos pedagógicos de los recién llegados al foro, en su mayoría ingenieros y afines, eran equivalentes a los de nuestros alumnos de primer curso en cualquiera de las titulaciones de educación de nuestras facultades.
- e) Recuérdese asimismo el discurso engolado de los rectores y su proceder al respecto, muy al estilo del “a Dios rogando” por la mejora de la docencia, “y con el mazo dando”, pues lo que se haga ha de ser a coste cero.
- f) Recuérdese que junto a todo lo anterior, se desarrollaron los planes nacionales de evaluación de las titulaciones, en los que muchos profesores se vieron implicados, ya en sus respectivos centros ya como evaluadores externos, y todo lo que eso supuso de enfrentarse individual y



colectivamente a los propios fantasmas y encajar el resultado; desde luego con más o menos rigor y sentido autocrítico según los centros.

- g) Recuérdesse, en fin, que los quinquenios por la actividad docente se siguieron concediendo a todo el mundo mientras que los sexenios fueron cada vez más restrictivos, y que ambas cosas provocaron y provocan un profundo desánimo. Que los sexenios adoptaron criterios más propios de las áreas experimentales y técnicas, las cuales por cierto contaban de antemano con revistas y foros para la divulgación de sus trabajos que ya se ajustaban desde antes a las nuevas exigencias requeridas. Lo que supuso, en definitiva, poner en valor sus modos habituales de proceder, y eso está bien. Pero que al generalizarlos, ese principio de poner en valor lo propio se conculcó por completo en el caso de las ciencias sociales y humanas, las cuales ni trabajaban así (ni tienen porque hacerlo) ni contaban ni cuentan con suficientes revistas equivalentes, lo que condenaba y condena al ostracismo (léase destierro o exclusión forzosa) a cuantos hasta ahí habían servido y sobre los que la universidad se había apoyado; y conste que aún se apoya, por más que el problema de sus profesores parece ser el problema exclusivo de sus profesores y no el de sus Universidades. Y recuérdese relacionado con esto, cuántas revistas, que fueron muy dignos instrumentos de difusión de nuestros trabajos, están en vías de extinción o ya han desaparecido, sin que nadie reconozca y agradezca el generoso esfuerzo de sus promotores. Y está bien, lo entiendo, quizás no todas contaban con ese mínimo nivel (y digo mínimo) que desde muy antiguo es exigible a publicaciones en nuestro campo, pero otras sí y, sin embargo, aún indexadas son indeseadas.
- h) Recuérdesse lo que ocurrió con tantos grupos de investigación que por imperativos económicos o desaparecieron o debieron integrarse, a veces forzadamente y perdiendo su identidad, en otros mejor organizados para la investigación, eso es posible, pero sobre todo mejor puntuados para lograr financiamiento externo. Y que entre estos, de nuevo, los hay de primera y de segunda, de excelencia o no (cualquier cosa que represente eso y sin quitarle mérito alguno a los así reconocidos). Pero que habiendo cada vez más categorías, a los de reciente creación todo les resulta cada vez más crudo.
- i) Recuérdesse que también a los profesores, y dependiendo de las respectivas comunidades en las que habitamos (lo que genera no pocos agravios comparativos), también se nos clasifica; en el Sistema Universitario Gallego, por ejemplo, como de “excelencia curricular” o no (ahí queda eso), en evidente *remake* de los sexenios y sólo para subir el sueldo a unos pocos y por un corto periodo de tiempo. Y que en ese marco, se han adoptado procedimientos de evaluación de la docencia de los profesores por los estudiantes que resultan lamentables tanto metodoló-

gica como conceptualmente, pues consagran al tiempo que confunden la mera satisfacción de éstos como categoría que define la calidad docente (y no importa lo bien parados que salgamos).

- j) Recuérdesse que las iniciativas para la mejora de la condiciones docentes en las respectivas universidades son, en muchas de ellas (al menos así es en la mía), como una hiriente mentira, un ofensivo sarcasmo. Está bien, *zemos* europeos, tenemos nivel, así que si investigas, si publicas (de momento sirve en cualquier sitio, pero en la última aplicación que recibí antesdeayer para el “plan estratégico” de mi departamento ya no había espacio para los libros: tal cual), si diriges Tesis, si tienes proyección internacional en cursos y congresos, si los organizas por aquí, si colaboras con tu universidad en actividades de formación para tus colegas, si haces todas esas y más cosas (no cuentan las actividades de extensión), entonces se aminora tu carga docente en atención a que puedas atender mejor todo eso e incluso cabe la posibilidad de que se concedan años sabáticos. Pero, siempre hay un pero, si tu departamento no tiene profesorado bastante, y como sea que no se puede contratar a nadie pues no hay dinero, todo lo anterior se queda en agua de borrajas. Siendo así, esas medidas adoptadas a bombo y platillo a favor de la calidad son, de hecho, sólo para los departamentos sobrados de personal que desde siempre disfrutaron, esos sí, de todas las prebendas. Y mientras, otros, hacen todo lo que dije, y además imparten los 24 créditos a través de cuatro materias no optativas sino de las obligatorias o troncales, a lo largo de los dos cuatrimestres y con trescientos alumnos (sin contar repetidores).
- k) Recuérdesse que últimamente y cada vez más nos pasamos el día informando sobre nuestras respectivas actividades y cubriendo para ello numerosos impresos de control para múltiples servicios y agencias, pues ahora todo el mundo vigila a todo el mundo. Que ya no es suficiente por tanto con que hagamos cosas, sino que además debemos anotarlas, a menudo en aplicaciones informáticas que frecuentemente se me antojan que han sido concebidas por alguien que ha disfrutado pensando en cómo iba a volverme loco. Que trabajamos horas y horas para una burocracia de administrativos anónimos pero que, a la postre, son los que van a permitir que lo que sea que presentamos o pedimos (proyectos, sexenios, etc.) llegue a manos de nuestros pares a los que en principio sí les reconoceríamos capacidad bastante para valorar la relevancia del contenido (no sólo el formato) de nuestras aportaciones.
- l) Sépase, porque es de hace un mes más o menos, que el nuevo sistema de acreditación que viene a reemplazar a las habilitaciones (que pronto se evidenciaron más caras, más complejas organizativamente y no menos sesgadas que los sistemas de oposición anteriores), se ha revelado en dos días como el paradigma de ese burocraticismo abusivo que

ha dado lugar al término eurócrata. Insistiendo en esto, yo me imagino -incluso prevengo- que si hay en algún lugar algún colega que se encuentre en ese trance y, además, colabora generosa y activamente en el esfuerzo de su facultad por cubrir formalmente y satisfacer en el fondo todos los criterios para el reconocimiento de sus titulaciones conforme al modelo oficial para la verificación de los títulos universitarios, ese colega habrá alcanzado el paroxismo; con grave riesgo de apoplejía. Y todo, sin que ninguna autoridad académica reconozca y valore su esfuerzo de manera independiente al éxito que logre en esas dos empresas. Si le sale bien -se dirán-, lo rentabilizamos y si no, seguro que no era el indicado, habrá que cambiarlo. A mucha gente que conozco este proceder de “sus” autoridades le resulta muy crudo. Es natural.

- ll) Contémplese, pues es también de ahora mismo, cómo hemos vuelto a la precipitación pura y dura. Según parece, haber sido capaz de presentar una titulación para su acreditación antes de este mes de febrero de 2008 de manera que se implante en el curso 2008/09 es sinónimo de éxito, ejemplo de solidez y de rigor. Consecuentemente, sobre todas las demás que no lo hicieron (no lo lograron, se dice y se connota) se extiende una duda sobre su capacidad, que se hará mayor cuanto más se tarde en presentar la titulación, así que conviene correr (“¡corred, corred, malditos!”). Y en eso andamos sin que nadie tenga en cuenta, salvo para valorarlo como una disculpa de mal pagador, que para un centro aprobar una única titulación como por ejemplo la de matemáticas no tiene nada que ver con lo que representa para los nuestros aprobar seis (que, además, se interrelacionan). O, como hemos visto recientemente, que aprobar tal cosa en un centro o una red de centros privados es más rápido que en los públicos (y no digo nada más).
- m) Recuértese que los sexenios para subirnos el sueldo continúan siendo por arte de birlibirloque el criterio para todo. De modo que una evaluación opaca e injusta donde las haya prejuzga y condiciona cualquier otra aspiración.
- n) Recuértese, que en esta cultura, a muchos y muy jóvenes investigadores, que aún siendo ayudantes asumieron solidariamente una buena parte de la carga docente de sus departamentos, que tras años de denodado empeño y con notable rigor defendieron sus Tesis obteniendo la máxima calificación, que han salido al extranjero, que son el apoyo fundamental de los grupos de investigación a los que pertenecen (sin ellos nada funciona), que han publicado en sus seis años de vida entre nosotros media docena de artículos como mínimo correctos (claro que en revistas indexadas pero de las indeseadas), pues bien, repárese en que a esos jóvenes colegas se les niega la acreditación para ser ayudantes doctores (sólo eso) y se les pone a las puertas de la calle. Y que uno,

su director de toda la vida, se ve en la obligación de decirles, disimulando la náusea, que hay que ser más estratégico, que hay que unirse a una familia que controle una revista, que hay que rentabilizar mejor el esfuerzo, que tal vez debería dejar ese grupo o aquel proyecto (quizás a uno mismo) porque aunque son buena gente no están bien situados en la salida.

- ñ) Sépase, en fin, que algunos sabemos, como dijo un colega, no consigo recordar quien (que me disculpe): que “hay vida detrás de la evaluación”. Y que una evaluación ética exige estar atento a las consecuencias que la misma tiene sobre terceras personas.

Y, ya está bien.

Como espero haber sugerido, la hipótesis que manejo es que todo esto se hizo de espaldas a la comunidad educativa, o por lo menos de la mayoría de los profesores de nuestras áreas y de forma absolutamente vertical. Dicho esto, no se si respondió a un plan preconcebido o si a alguien se le fue de las manos. Tampoco sabría decir qué es peor si lo uno o lo otro. Si se que a algunos, pero a muy pocos, les ha ido bien: quizás por aquello de que a río revuelto ganancia de pescadores. Y que a muchos de los profesores más y mejor consolidados, con reconocido criterio y fuerza suficiente para oponerse, parece que tampoco les parece tan mal todo esto. Así que, como dije, tengo muchas dudas acerca de si no seré yo el que está completamente equivocado en este análisis.

Pese a ello, como ya voy en la página nueve no puedo dar marcha atrás (sólo faltaría) y, así, mi conclusión provisional, a la espera de mejores juicios que el mío, es que si con todo esto se pretendía generar ilusión e implicar al profesorado en un ejercicio de trabajo colaborativo como el que, con sus más y sus menos afrontamos el desarrollo de la LRU, me temo que se ha fracasado. Bien al contrario, lo que yo percibo es que ahora se ha fortalecido el “sálvese el que pueda” entre los meritorios y, entre los ya situados (titulares o catedráticos) un desaliento enorme. Téngase en cuenta que desde que escribí y difundí en la lista de correos de mi área una diatriba sobre los sexenios, son muchísimos los que me comentan (a ver, más de un par de docenas tanto de titulares como catedráticos, y esos son muchos), que o tienen serias dudas de conseguirlo, o que no se presentan (bastantes por una cuestión de principios), o que no se lo han dado y que de entre estos algunos se han enredado en odiosos líos de reclamación.

Así las cosas, tengo para mí que se comenzó ofendiéndonos a todos por lo de la endogamia, por cierto sin que apenas nadie reaccionara (¿merecíamos tener tan mala conciencia?), y ahora a muchos se nos hace sentir que somos una especie de menesterosos abocados a la sopa boba. Y es triste, aunque este criterio que se refiere al estado de ánimo, tan fundamental para acometer cualquier actividad, se haya desterrado de nuestro vocabulario. Pienso que algo así ha ocurrido porque nadie ha tenido el coraje de poner en valor lo que hasta aquí

veníamos haciendo. Porque papanata e irresponsablemente se incorporaron criterios de evaluación ajenos que nos han desarbolado y muchos quedamos al paio. En cierta medida esto me recuerda a cuando importamos el paradigma experimental y después nos pasamos años errando por el desierto hasta recuperar el interpretativo. Y claro, tratando así a la gente es difícil que se les implique en la mejora de todo cuanto queda por hacer: ¿se darán cuenta de esto los que nos gobiernan desde el MEC, las consejerías y los rectorados? No lo creo, pese a lo cual, que conste, algunos sin embargo persistimos y resistimos y, fatalmente, más mal que bien, entramos por el aro.

## **2. “ESTACIÓN TÉRMINO: ESTAMOS LLEGANDO”. SOBRE EL SER Y EL DEBER SER ANTE EL RETO DE LAS TITULACIONES EN EDUCACIÓN**

Creo recordar que lo que entrecomillo en el título de este apartado estaba en un disco de Gato Barbieri. Es sugerente.

Ahora bien, ¿dónde está esa estación a la que estamos llegando? Señalo ahora sus coordenadas: Limita al norte con el diseño curricular o los planes de estudio, al sur con las infraestructuras y recursos de las facultades, al este con el compromiso de los estudiantes y al oeste (por donde se pone el Sol) con el compromiso de los profesores.

### **2.1. El Norte: Los planes de estudio**

En efecto, en el Norte (que polariza el compás) lo que nos encontramos es con una nueva reforma de los planes de estudio de nuestras titulaciones. Estamos pues en el nivel del diseño del currículo. Muchos ya vivimos dos (las de 1992 y 2000) y algunos hasta tres (la de 1971 para Magisterio o 1979 para Pedagogía), así que sabemos de qué va. El problema es la memoria colectiva que nos ha quedado de todo aquello. La convicción de que al final este asunto se resuelve mediante acuerdos a cara de perro entre grupos de presión que se identifican con las áreas o los departamentos (cuya esclerosis es la peor herencia de la LRU). La posibilidad de que una amplia mayoría consiga imponer una cultura que logre subordinar cualquier interés inmediato y espurio al objetivo común de diseñar el mejor plan de formación para los estudiantes teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad en la que han de ejercer, suele ser valorado con escepticismo como una propuesta ingenua. Y, nos guste o no, ese es el caldo de cultivo del que partimos, como consecuencia de la memoria que guardamos de viejos vicios cometidos. Este es el ser. El deber ser es eso tan ingenuo que he mencionado y que requeriría algo así como una puesta a disposición de los respectivos centros de cualesquiera supuestos derechos adquiridos sobre la docencia por los profesores, además de una firme voluntad compartida por fortalecer el centro como garante último de las titulaciones que imparte, y al que se subordinan de buen grado los departamentos. No es la titulación para uno,

sino que es uno (todos) para la titulación. ¿Algo más? Seguro, pero para empezar habría que compartir algo así, y lo que me pregunto es ¿qué se ha hecho de manera decidida y efectiva en esa dirección? La respuesta está en el viento (Dylan *dixit*). Tal cual.

Pese a ello, ¿sabemos por lo menos de qué titulaciones estamos hablando? Concretando que nos referimos a aquellas cuya planificación y organización nos corresponde parece ser que sí: hablamos de los grados de Maestro de Infantil, Maestro de Primaria, Educación Social y Pedagogía, del grado o del Máster de Psicopedagogía pues aunque parezca mentira todavía no está definitivamente resuelto si será grado o postgrado, y del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Ahora bien, ¿estamos seguros de que son esas? Si apelamos a todo lo que venimos diciendo, argumentadamente por cierto y desde hace años, tanto en los Libros Blancos como en las declaraciones varias de las Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, así como en las múltiples efectuadas a partir de las diversas reuniones de las áreas, no habría dudas. Pero, lo cierto es que sí las hay respecto a Psicopedagogía y al Máster de Formación de Profesorado de Secundaria.

No proceden de nuestros centros sino de los envites que deben soportar desde otras instancias. Estas dos titulaciones son: la primera, permanentemente cuestionada por una buena parte de los psicólogos de la educación extremadamente celosos de su imagen de marca “psico”; y la segunda, codiciada por diferentes motivos (algunos no confesables) por numerosas facultades e institutos, si bien esto acontece con más o menos intensidad según las universidades.

- a) Respecto a Psicopedagogía, y por si fuera poco no saber si va a ser un grado o un Máster y que incluso puede ser una cosa en una universidad y otra en otra (!), se ha ido extendiendo, ahora ya en el seno de nuestros propios centros, el bulo de su irremediable pérdida de matrícula. El argumento, falaz en mi opinión, es que nutriéndose fundamentalmente de diplomados en Magisterio, cuando estos logren el grado que los equipara a cualquier otra titulación ya no desearán cursar Psicopedagogía. En fin, quizás no debiéramos otorgar carta de naturaleza a lo que no es más que un rumor, pero yo creo que es preferible parar la bola de nieve antes de que crezca demasiado. Así, y si uno repara en el frágil argumento expuesto apreciará enseguida que, tal vez, la motivación para el estudio de la Psicopedagogía no es sólo la de obtener un grado supuestamente de mayor nivel, sino la de formarse en un ámbito de investigación y de intervención profesional claramente distinto del de la enseñanza que es el propio de los maestros. Ambos están relacionados, por supuesto, pero son distintos.

Volviendo al contencioso con los psicólogos, francamente esto se parece ya a lo del pobre Sísifo: tanto que a veces apetece arrojar la piedra en otra dirección (imagínenla). Pero el enfrentamiento, aunque a veces resulta inevitable, no

es por principio una buena alternativa. Todos sabemos que llueve sobre mojado en este asunto y que, si bien esta titulación fue concebida por ciertos psicólogos de la educación con responsabilidades en el gobierno de D. Felipe González, a los que cabe suponer que apoyaron algunos de sus colegas (no me atreví a poner “bastantes”), lo cierto es que en la actualidad y salvo algunos que todavía secundan la iniciativa (ya no defendida con tanto énfasis por sus creadores), la mayor parte de los psicólogos de la educación persisten en su rechazo. Un rechazo que hacen efectivo a través de múltiples formas de oposición; entre otras: bien reivindicando un mayor peso docente en la titulación para después desinteresarse en la práctica de la misma a la que, salvo muy honrosas excepciones, envían a sus más jóvenes e inexpertos profesores; bien propiciando en su propia titulación general de Psicología una vía de especialización redundante en parte con esta, de modo que ya desde siempre pero ahora todavía más desaniman implícita o explícitamente a sus alumnos del primer ciclo a que prosigan sus estudios por esta titulación.

¿Qué hacer? Pues aún siendo las cosas como he descrito (y por supuesto no es así en todos los lugares), no resulta razonable continuar intercambiando agravios sino que se impone un acuerdo definitivo, honesto y leal de mutua colaboración, por cuyo logro y sobre todo cumplimiento deberían velar esta vez los rectorados (generalmente tan huidizos en este tipo de cosas). Ese acuerdo establecería que la mejor aportación de las dos facultades al ámbito de la orientación educativa esencialmente, pero quizás también ampliada al ámbito de lo laboral, se localizaría en la titulación de psicopedagogía, evitando redundancias en las otras dos de partida (psicología y pedagogía).

Sin embargo, ¿qué es lo que va a ocurrir? Pues es muy probable que mantengamos el actual estado de cosas. Toda vez que hay un ámbito de investigación y de intervención profesional, el de la orientación, al que se accede desde la psicopedagogía, la psicología y la pedagogía, continuaremos con la que ya tenemos según el célebre dicho de “cada uno en su casa y Dios en la de todos”. ¿Es esto lo mejor? Quizás es lo menos malo, pues podría haber decisiones (que no soluciones) peores. No obstante a mi personalmente me gustaría más aunar esfuerzos en vez de dividirlos, sin ignorar que, curiosamente, esa división en realidad multiplica puestos docentes que, a la postre, quizás es lo que se sustancia.

- b) En relación al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, poco puedo añadir a lo que ya dije hace tiempo (Trillo, 2006), si bien destaco lo que sigue:

Primero, mi adhesión a lo señalado por la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación: “Que este nuevo título oficial debe servir para crear las bases de una cultura profesional docente del profesor de Educación Secundaria. Los futuros profesores de secundaria gracias a este nuevo máster; y después de adquirir una sólida cultura científica en la disciplina referente con un título de grado, podrán

aprender y desarrollar las competencias profesionales que son propias de la función docente y educativa que la sociedad les encomienda” (p.45).

Segundo, y esto es algo que añadí para explicar esas competencias: “Considérese que de lo que se trata es de formar a los profesores que se responsabilizarán (quieran o no, tanto para bien como para mal) de educar y no sólo transmitir información al cien por cien de la población entre 12 y 16 años, con el cien por cien de los problemas que les caracterizan, así como a una buena parte de entre 16 y 18 con todos los cambios que ahora les singularizan. Por consiguiente, lo que se necesita es una sólida formación didáctica y pedagógica. Porque la Enseñanza Media no necesita especialistas en sus respectivos campos sino profesores capaces de introducir progresivamente a sus alumnos en el rigor científico a partir de la vivencia de lo que supone como aventura, y capaces de resolver problemas de motivación, de disciplina, de inclusión y de equidad, de desarrollo de un currículo coherente y un proyecto educativo contextualizado, de participación corresponsable de las familias, etc”. (p. 49)

Y tercero: Que si hay alguien en este país que se ha ocupado -porque ese es precisamente el objeto de estudio de su campo de conocimiento científico-, de la redefinición de los contenidos culturales y científicos de acuerdo con claves psicopedagógicas, de la contextualización del currículo para hacer posible la motivación y la comprensión en el aprendizaje, de la creación de medios y recursos varios que faciliten el acceso y el manejo autónomo de los contenidos disciplinares, de los modelos organizativos para garantizar el desarrollo de un currículo coherente y de un proyecto formativo común, ese alguien lleva trabajando muchos años en nuestros centros. De hecho somos nosotros: los profesores de las titulaciones de educación.

No obstante, el empecinamiento de algunos persiste, y se repiten las descalificaciones gratuitas respecto a que el nuevo proyecto no es en realidad más que un CAP ampliado. El problema es que tales desatinos se amplifican porque en numerosas autonomías cuentan con colegas afines en posiciones de gobierno y aún más fácilmente en los rectorados, y porque sin duda la debilidad de éstos les impide resolver con rigor este asunto a favor de que son nuestras facultades las llamadas a liderar y coordinar (no a monopolizar) el Máster. Pero así es como están las cosas y, francamente, ya duele.

Por eso mismo, y aunque normalmente me embrido e inclino a favor de la medida (véase lo que dije para el caso anterior), en este asunto sin embargo yo animaría a radicalizarse. Porque hay además diferencias sustanciales: no estamos hablando de un campo de formación compartido. Institucionalmente nadie más que nosotros se ha dedicado en este país (¡desde hace siglos!) a la for-



mación de profesores de manera que, si algún rectorado no reconociera nuestro preferente deber (más que derecho), lo que estaría diciendo sin paliativos es que no confía en nosotros, en definitiva nos estaría desacreditando literalmente y eso no es una diferencia de opinión sobre un asunto discutible, eso es una agresión en toda regla. Sólo entendible, pero no justificable, por intereses ajenos a lo que de verdad importa, que es la formación de los profesores de secundaria; intereses del tipo de: evitemos un conflicto que nos puede restar apoyos, o bien resolvamos de manera que si eso nos pasa factura sea la menor posible. Lamentable.

Pese a todo confío en que se imponga la cordura.

También imprescindible entre nosotros, la gente de nuestras facultades y escuelas, porque, francamente, no todos los centros están en iguales condiciones; no todos disponen del necesario número de profesores con cualificación y experiencia probada suficiente en este ámbito. Siendo así, para poder reivindicar con solvencia y credibilidad la organización de este Máster, uno debe ser consciente de sus recursos, de su masa crítica y, sin duda, contar y apoyarse sobre aquellos otros (por ejemplo algunos ICE y profesores dispersos por varios departamentos universitarios e institutos de secundaria), que sí se han preocupado y trabajado en este ámbito de la formación de profesores de enseñanza media. No hacerlo, supondría una grave irresponsabilidad social e incluso a corto plazo resultaría suicida para nuestros centros.

Más allá de esto, naturalmente, también es preciso reflexionar sobre el acierto en la definición de las directrices específicas, que es asunto sobre el que también cabe debatir. No obstante lo evito seguro de que será tratando con más profundidad y rigor en el artículo *ad hoc*.

Y salvo esto, ¿no hay más problemas? Claro que sí.

Conste que tengo para mí que las titulaciones que en principio es posible afrontar con mayor sosiego son las de Magisterio y Educación Social. Seguramente porque ambas se identifican con ámbitos de profesionalización muy definidos: para el maestro el de la función docente en los centros escolares y para el educador social el de la acción comunitaria, el trabajo social y los servicios socioculturales en sentido amplio.

- c) Con todo, en Magisterio, falta saber hasta qué punto nos mantenemos de acuerdo con las directrices base. No son muy diferentes de las fichas técnicas que, por cierto, si bien con algunas propuestas de modificaciones habían sido ya aprobadas por los diversos centros (al menos por aquellos donde no se les hurtó el debate) y ratificadas por la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Cabe añadir que en esto no hay involuciones posibles (no debería haber). Menos aún si, como se rumorea, se aprueba pronto un sistema de oposiciones adaptado al nuevo mapa de titulaciones de maestro.

Pero sí caben desviaciones, de esas que en la práctica confirman que todo cambia para que todo siga igual. ¿En qué pienso? Pues que considerando la intrahistoria reciente, el momento presente exige mucha mano izquierda para saber resolver de manera razonable la oferta de las modalidades en las titulaciones de Maestro, ya que ahí sí es posible que las diferencias se exacerben. Más aún si en algún centro alguien se pone histérico con la dichosa historia del temor a perder carga docente, bien por sus limitados recursos bien porque debe compartir responsabilidades con otros iguales del sistema universitario de su comunidad autónoma o incluso de su misma universidad pero en otros campus.

Siendo así, conviene anticiparse, vacunarse preventivamente como si de una gripe se tratara, inoculándose sobre todo grandes dosis de generosidad y de apertura de miras. Pero no profundizo más en esto y al artículo *ad hoc* me remito.

- d) Respecto a Educación Social poco puedo decir. Tengo muy poca información al respecto. Después de la reunión promovida por la Conferencia de Decanos en Mallorca el 21 y 22 de Junio de 2006, no es que todo quedase resuelto pero mi impresión es que sí estaba bien encarrilado. En mi anterior crónica yo alababa el alto nivel de cohesión y entusiasmo de los participantes. Sin embargo, en una reciente reunión celebrada en la UNED el 1 de febrero 2008 parece que se han complicado un poco las cosas. Hablo de oídas (y no me animé a consultar directamente a los más directamente implicados por temor a meterme donde no me llamaban), pero creo que se generó un notable desconcierto como consecuencia de: primero, intervenciones de colegas con escaso conocimiento de lo que se había avanzado en Palma; segundo, ausencia de demasiados colegas que son referentes en el área lo que habría ayudado a consolidar las propuestas; y tercero, una suerte de enfrentamiento con los colegas de Pedagogía que, según opiniones, invadían espacios de la educación social mediante la presentación de un perfil muy generalista del pedagogo en el que cabría todo pero, eso sí, bien argumentada y defendida con gran elocuencia. De manera que se ha extendido cierta frustración, siempre superable, pero también un factor novedoso de soterrada competitividad entre titulaciones que -espero- no prospere, pues sería un tremendo error. Siendo así, no me queda más que confiar en la pronta y hábil mediación de la Conferencia de Decanos.
- e) Por fin, termino con Pedagogía. No se nada sobre la reunión de la UNED del 1 de febrero de 2008, más allá de lo que ya dije acerca de que hubo un clima de acuerdo y de apoyo mutuo notable y por tanto más fuerza para la titulación. Pero como hoy ya es 7 de marzo, cabe añadir que lamento que no se hayan difundido todavía las conclusiones a través de la página web de la Conferencia de Decanos (cuya existencia nunca agradeceremos bastante al Decano en la UNED, D. Lorenzo García Aretio). Siendo así, debo recordar que el principio de transparencia recomienda que siempre es preferible en estos casos divulgar

cualquier controversia a las murmuraciones que se generan a partir de la falta de información.

Ahora bien, más allá de lo que esté ocurriendo en este preciso instante (o casi), a estas alturas creo que no darle más vueltas al título de Pedagogía es lo sensato (aunque tal vez no lo más razonable). La titulación ha sido aprobada como Grado y va a salir adelante. Resiste el envite de los tiempos pese a que, en mi opinión, no hay una oferta profesional suficiente que la demande. De hecho, me consta, en algunas de las evaluaciones de las titulaciones que se han llevado a cabo en los respectivos centros y que tuve oportunidad de conocer se hace referencia a que existe un grave déficit identitario desde una perspectiva estrictamente profesional. Por supuesto, ya se que en el Libro Blanco de Pedagogía se habla de numerosos “yacimientos de empleo” pero, aprovechando la metáfora minera, a mi lo que de verdad me sugiere es aquello de “la quimera del oro”: que era una quimera.

No obstante, me guste o no (que a la postre es una postura personal que a nadie importa), me temo que ya no estamos, como dije, para darle más vueltas.

Ahora bien, permítaseme confesar que pese al esfuerzo que he realizado por sumarme al entusiasmo que parece reinar al respecto, no he conseguido cambiar de parecer y a lo que escribí en mi anterior crónica me remito, si bien revisada:

*Desde la tranquilidad que me da el saber que nadie me hará ningún caso no me resisto a desaprovechar este espacio para decir, siquiera sea de manera meramente testimonial, que desde el desconcierto confeso en que me encuentro para mi la Pedagogía tiene por objeto el estudio (la investigación) del hecho educativo en sus múltiples manifestaciones de manera que fundamenta la toma de decisiones en materia de formación del profesorado, de educadores sociales y de orientadores, así como de asesoramiento, gestión, dirección y evaluación de proyectos y centros educativos. Por lo que su ubicación en el nuevo panorama de las titulaciones debería ser el de un Postgrado. Tendría así una orientación a la investigación en el marco de un doctorado con el que se inicia la carrera como profesor universitario de aquellos que enseñen en los grados de Maestro y de Educación Social, en el Máster de FPES y de Psicopedagogía, y en el propio Postgrado. Y tendría también otra orientación netamente profesionalizadora, que debería convertirse en requisito ineludible (vía reivindicación laboral) para ejercer las funciones de asesor en los centros de profesores y similares, gestor en alguno de los servicios de la administración que tengan que ver con la innovación educativa (escolares o no) y, por supuesto, de inspector.*

Y hasta aquí lo que buenamente he sabido decir en el plano curricular, que delimitaba por el Norte a la Estación Término a la que estamos llegando.

## 2.2. El Sur: las infraestructuras y recursos de las facultades

El Sur es mucho menos prolijo. Se refiere a los recursos y a las infraestructuras de las facultades. Brevemente: ¿Alguien sabe de algún lugar en el que se iniciaran las obras de acondicionamiento de nuestros obsoletos edificios para facilitar (y no impedir) la nueva metodología de trabajo que exige el aprendizaje autónomo de los estudiantes? ¿Cuántos saben lo que ese modelo de aprendizaje reclama a ese nivel? ¿En algún lugar algún Decano ha recibido un comunicado de su rectorado instándole a que le informe sobre las necesidades docentes (de plantilla, formación, recursos) para afrontar bien preparados y con optimismo (lo que es importante) las tareas de los nuevos planes de estudio el próximo 2009/10? ¿Sabe alguien que en mi Departamento, vía financiación ordinaria, dispongo de unos trescientos euros para atender durante todo el curso a los gastos que genera mi actividad docente de grado con cuatro grupos y 300 alumnos y dos seminarios de doctorado?

No sigo porque la ironía se ha hecho sarcasmo y duele.

Todo el cambio “a coste cero”, se dice, mientras por ahí afuera continúan los bombos y platillos del I+D+I, que no es para la docencia, junto a las recriminaciones sobre el descontrol en el excesivo gasto de las universidades.

## 2.3. El Este: el compromiso de los estudiantes

Sobre los estudiantes y el aprendizaje autónomo, el diagnóstico para mí está claro. Lo ignoran casi todo y están desconcertados, por tanto también recelosos. No conozco estudiantes entusiasmados con la propuesta, aunque quizás existan. Sí hay un grupo muy reducido, casi marginal, que rechaza frontalmente todo esto por razones que no llego a comprender (quizás porque su argumentación no va mucho más allá de las pintadas que realizan en las paredes tipo: “¡Bolonia fascista!”). Así que lo que más abunda son estudiantes que se manifiestan llenos de prevención al respecto. Y siendo de ese modo concluyo que no ese es el mejor ambiente para implicarles en una reforma que teóricamente se hace pensando en ellos para convertirlos en los principales protagonistas de su aprendizaje.

Algo, por cierto, para lo que tampoco están muy preparados. Más aún si consideramos que los hábitos de estudio más generalizados se orientan a la reproducción memorística de fragmentos sueltos de información, y sólo para rendir en exámenes individuales caracterizados por la naturaleza arbitraria de unas preguntas, cuya relevancia además es muy discutible.

Por supuesto hay muchas excepciones, sin duda, pero tal vez no las suficientes. Y en este momento del discurso, pese a que por mi línea de investigación llevo años defendiendo el enorme potencial de aprendizaje de nuestros alumnos, no puedo evitar reconocer que su enfoque de aprendizaje es básica-

mente estratégico, orientado al rendimiento y que en esa dirección están cautivos de las tareas que les imponen sus profesores, pues pese a lo duro que suene, lo que funciona al fin es el instinto de supervivencia que les conmina a cambiar conductas por calificaciones.

La tarea pues que se nos plantea es ingente y tiene que ver con una evaluación educativa formativa y formadora, que haga efectiva una enseñanza centrada en los estudiantes y que promueva la capacidad de autorregulación de éstos orientándolos a la comprensión de lo que estudian. Y ya se que esto es muy denso, pero cabe esperar que los de mi gremio sepan de qué hablo (aunque no lo practiquen) y los demás, en fin, deberían leer algo de Didáctica. A unos y otros, en cualquier caso, nos resta mucho por hacer en este sentido.

#### **2.4. El Oeste: el compromiso de los profesores**

Quizás me equivoco, pero en el plano de la innovación educativa los nuestros no son, en general, los mejores centros de las universidades respectivas. Los hay peores desde luego, y eso genera la impresión, por comparación, de que somos más innovadores. Algo que se sustenta un poco mejor gracias al hecho de que, en efecto, en nuestra facultades es donde más profesores innovadores hay por metro cuadrado (una cuestión de densidad). Pero eso sí, sin menoscabo de que en otros centros hay colegas (muy pocos) que a muchos de nuestros compañeros pueden darles mil vueltas, sin más orientación que su vocación de enseñar.

Por tanto, del mismo modo que un árbol no hace un bosque la innovación que descansa sobre profesores individuales no caracteriza todavía al centro como tal. Menos aún si en el mismo persisten formas de enseñar y de tratar a los estudiantes simplemente infumables. Me refiero: al abuso de una metodología expositiva (no magistral, que es otra cosa); al abuso de un acceso al conocimiento mediante apuntes fotocopiados que deben ser memorizados sin apenas comprender para después reproducir literalmente en exámenes tipo prueba objetiva (mal hecha) o de respuesta corta; al abuso de unas tutorías (cuyo horario se incumple las más de las veces) y que en un clima hostil sirven sólo para revisar exámenes en un regateo sobre la calificación; o lo que es tan malo, al abuso de una suerte de compadreo que sacraliza la opinión y premia al ideológicamente afín. Hay tantas perversiones posibles. Y, ¿quién puede decir que en su centro no ocurren o, por lo menos, que cuando se detectan se denuncian y corrigen de inmediato?

Sin duda resta mucho por hacer: una enseñanza centrada en el estudiante, que parta de un contrato de aprendizaje, que propicie mediante el diálogo la reconstrucción crítica del conocimiento en el aula, que afronte la resolución de problemas y la toma de decisiones como las competencias clave de cualquier formación, que adopte el trabajo cooperativo como la manera natural de hacer

las cosas, que evalúe exigentemente la comprensión de lo que se estudia, que apoye a los estudiantes aprovechando el error como oportunidad para aprender y, en fin, un muy largo etcétera.

Por supuesto mentiría si dijera que no se han hecho cosas, incluso que contamos en nuestras escuelas de referencia con muchos y brillantes ejemplos dignos de ser emulados, pero en términos globales el porcentaje es bajo. Hay pues que apoyar más la formación, pero debo enfatizar que poniendo en valor nuestros propios recursos y tradiciones, pues los hay y muy encomiables. Considérese que eso reforzaría y mucho la motivación porque pone de manifiesto que alguien próximo y por tanto en circunstancias similares puede hacerlo, pero sobre todo porque a ese alguien se le aprecia por su buen hacer.

## EPÍLOGO

Ya está, en cierto modo es como si me hubiera desahogado. En cualquier caso, si alguien lee estas páginas me gustaría que considerase, como advertía al inicio, si esto es sólo mi parecer, una opinión sin fundamento alguno y tendenciosa (de paso estaría bien que me informase sobre la tendencia porque no la adivino), o si lo que se refleja en estas páginas es un estado de opinión más extendido. Si fuera sólo lo primero, su destino es el cesto de los papeles, pero si es lo segundo, y pese a que adoptó la forma de un relato personal y limitado en el que es seguro que faltan cosas, quizás sirva como análisis político de la realidad, concretamente sobre cómo lo estamos viviendo, que es lo que dije que iba a hacer en este artículo.

Seguramente no dije nada que no se supiera, pero quizás tiene algún mérito presentar juntos y por escrito muchos de los comentarios que en corros varios intercambian mis colegas, y que expresan una manera de estar, un sentimiento ante los cambios que estamos experimentando y con los que se pretende adecuar a la universidad española al EEES.

Debo añadir que a mi modo de ver hice pública una visión crítica pero nunca derrotista; que conste.

Al fin y al cabo me inspira este pensamiento de D. José Ortega y Gasset en su Misión de la Universidad de 1930: "Podemos pretender ser cuanto queramos, pero no es lícito fingir que somos lo que no somos... Una institución en que se finja dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar, es una institución falsa y desmoralizada".

Ojalá sepamos hacer bien las cosas para que no sea ese el epitafio de todo lo que nos está pasando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Trillo Alonso, F. (2006). El proceso de renovación de los Títulos de Educación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Una crónica a 16 de Julio de 2006. En Sociedad Española de Historia de la Educación: *Cuadernos de Historia de la Educación* nº 3. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación, 11-62.
- 

## PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Felipe Trillo Alonso, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela y ex presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación; Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento DOE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Dirección del autor: Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus Universitario Sur  
15782 Santiago de Compostela  
E-mail: josefelipe.trillo@usc.es